

保育者養成実習における学習環境の特性

— 保育者—実習生関係を考える —

Characteristics of the Learning Environment in Practical Training for Childcare Worker

— Study on Relationship between Childcare Person and Student Apprentice —

森 知 子*

I. はじめに

子ども・子育て関連3法¹⁾が2012（平成24）年8月に成立し、それを基本とした「子ども・子育て支援新制度」が2015（平成27）年度より本格施行される。施策の目的には、地域の多様な保育ニーズに対応した子育て支援の充実が挙げられ、認定子ども園の普及や待機児童解消の取り組みが促進されることになる。保育制度をめぐる大きな環境変化の中で、保育者（本稿では、幼稚園教諭及び保育士についてこの名称を用いる）の役割は今後さらに多岐にわたることになり、養成課程における教育の質が、これからの保育界に大きく影響すると思われる。特に、理論と実践を統合させる実習は、養成校におけるカリキュラムの柱ともなっており、保育者を目指す学生にとって、極めて大きな教育的意義を有するものである。

一方で、実習生を受け入れる幼稚園、保育所等では、子ども・子育て家庭の多様化・複雑化へ対応し得る保育の質の向上が求められているとともに、次代の保育を担う人材育成の役割が望まれている。2008年5月に報告された「全国の保育所実態調査」²⁾によれば、98.4%のほぼすべての施設が保育実習、体験学習の受け入れを行っている。その中で、年間の受け入れ延べ人数をみると、11人以上を受け入れていると回答した施設は、55.8%と過半数以上を占めており、多忙を極める日々の保育業務に加えて、

保育実習、体験学習への対応は、保育者の職務のひとつとなっている現状がみてとれる。保育所において実習生を受け入れることは、「福祉サービス第三者評価」の評価項目にも組み込まれており、養成校と保育現場の協働による実習教育が、保育の質の向上に寄与することが期待される。

保育の質の確保と向上のために、保育現場においては、保育の計画（Plan）に基づき実践（Do）し、その保育実践を振り返って評価（Check）し、改善（Action）につなげていく一連の流れ（PDCAサイクル）に沿った自己評価の取り組みが図られている。一方、保育の実践の場において、実習に取り組む学生は、自ら実習目標を設定し、結果を自己評価し、自己課題を明確化するという学習過程によって、保育専門職を目指す自覚や使命感を育てることとなる。保育の実践の場で展開されるこの二つの学びと省察の過程が、保育者の専門性を支える機会になり得ると考えられる。

保育の質に影響を与える「保育者の専門性」は、保育者養成実習における実習生の学びの内容から検討できると考える。本稿では、保育者養成実習³⁾を教授—学習過程に基づいた教育の場ととらえ、そこにおける実習生の学習環境の特性を述べる。そのうえで、実習における学習過程から生起する実習生の「学び」を考察し、実習教育の基盤となる「保育者—実習生関係」が、保育者の専門性の構築に寄与する可能性について提言する。

* Tomoko MORI 聖和短期大学 教育実習、保育実習

1) 子ども・子育て関連3法

2012（平成24）年8月に成立した「子ども・子育て支援法」、「認定こども園法の一部改正法」、「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」。保護者が子育てについての第一義的責任を有するという基本的認識の下に、幼児期の学校教育・保育、地域の子ども・子育て支援を総合的に推進することを趣旨とする。（内閣府ホームページ）

2) 社会福祉法人全国社会福祉協議会全国保育協議会 2008 全国の保育所実態調査報告書 pp.67-68

3) 本稿では、幼稚園教諭、保育士を総称して保育者といい、保育士資格取得に必要な保育実習と幼稚園教諭免許状取得に必要な教育実習を総称して保育者養成実習という名称を用いる。

なお、「学び」の概念について、高垣(2010)⁴⁾は、『学習について、その成果のみならずプロセスをも強調するために、「学ぶ」の「動名詞形」である「学び」を用いている。また、学びの内容は、知識や技術だけではなく、信念や態度といった当人の動機づけや人格形成に影響を及ぼす要因を含めている』と示している。本研究においてもこの視点で論をすすめる。

Ⅱ. 保育者養成教育の動向

2010(平成22)年7月に告示された「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正(雇児発0722第5号「厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知」)を受けて、保育士養成校においては、2011(平成23)年度入学生から新しい教育課程が適用されている。これに先立ち、厚生労働省保育士養成課程等検討会において、保育士養成課程の改正に向けての検討がなされ、その中間まとめ⁵⁾が2010(平成22)年3月に提示された。それによると、今後の保育士養成課程の検討課題として、①保育の専門性の構築と保育士のキャリアアップ、②養成施設の質の確保と向上、③養成施設と保育現場等との連携があげられ、各項目についての議論の内容がまとめられている。保育士の専門性構築のための方向性として、「保育士に必要なとされる知識・技術・判断力等を明らかにすること」「保育の特性や保育士の専門性に根ざした保育実践を明確にしていくこと」等が示されており、理論に基づいた実践の方法を明らかにしていくことは、今後の養成教育の課題であるといえる。養成教育において、理論に裏付けられた実践のあり方を学生に正しく教授することは、すなわち、保育の質の向上につながっていくものと考えられる。

幼稚園教諭養成課程においては、2008(平成20)

年11月の教育職員免許法施行規則改正により、2010(平成22)年度入学生から「教職実践演習」が教職必修科目として新設されている。この科目が目指していることは、「教員として最小限必要な資質能力」を養成段階において総合的に育成することである。それは、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項の4つを含めることが適当であるとされている⁶⁾。ここにも保育の質の確保と向上が期待されていることが読み取れ、また同時に、主体的に学習に取り組むことができる保育者の養成が求められていることが窺える。

全国保育士養成協議会専門委員会による「保育士の専門性についての調査」(平成24年度・25年度)⁷⁾では、保育をめぐる制度改革が進められている中で、「保育の質」や「保育者の専門性」を問いつつ、幼稚園教諭も含めた保育者の専門性について包括的に検討がなされている。「認定子ども園」の設置や「保育教諭」の新設などに伴い、養成教育のカリキュラムや授業の内容について、今後も検討が重ねられていくことが予想される。

Ⅲ. 保育者養成と実習教育

先に述べた「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正(2010年7月)を受けて、2011(平成23)年度入学生より適用されている保育士養成課程においては、教科目の新設、名称変更、教科目の移行、単位数の変更等、大きな変革がなされた。特に、改正にあたって強化されたことのひとつに、実習や実習指導の充実があげられる。実習受け入れ施設の範囲や要件が見直され、養成校においては、実習指導の単位数の増加等、実習指導のあり方について新たな対応⁸⁾が必要となった。

4) 高垣マユミ編著 2010 授業デザインの最前線Ⅱ—理論と実践を創造する知のプロセス— 北大路書房 p.38

5) 保育士養成課程等検討会 2010(平成22)年3月24日 保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)

6) 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)別紙1「教職実践演習(仮称)について」平成18年7月11日 中央教育審議会(文部科学省ホームページ)

7) 一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会編著 2013 平成24年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み— 2014 前掲(第2報)

8) 指定保育士養成施設の修業教科目及び単位数並びに履修方法の一部を改正する件(平成22年厚生労働省告示第278号) 保育実習については、これまで必修科目として保育実習Ⅰ5単位(保育所実習2単位、保育所以外の施設実習2単位、保育実習指導1単位)、選択必修科目として保育実習Ⅱ(保育所実習)、保育実習Ⅲ(保育所以外の施設実習)各2単位の設定であったものが、改正後は、必修科目として保育実習Ⅰ4単位(保育所実習2単位、施設実習2単位)、保育実習指導Ⅱ2単位、選択必修科目として保育実習ⅡまたはⅢ各2単位、保育実習指導ⅡまたはⅢ各1単位となり、それぞれの実習について実習指導が義務付けられることとなった。全ての実習に関する実習指導を考えると、実習指導はこれまでの1単位から計4単位に増加することになり、保育実習のあり方についての新たな対応が必要となった。

養成教育においては、近年、専門的な知識の修得と同時に、実践的力量を獲得することが求められている。姫野（2013）は、学校教育における教師の実践的力量が重視される背景に、「諸外国と比べて圧倒的に教育実習の時間が短いことや、即戦力としての教員養成を求める社会的風潮がある」⁹⁾と述べている。このような視点は、保育者養成における実習教育についても同様に適用されるであろう。先述の「保育士の専門性についての調査」では、「保育者の専門性を向上させるための保育現場と養成校の連携」について、自由記述で回答を求めている。調査対象となった乳児院・児童養護施設では、「実習・実習指導」に関する回答が最も多く、保育所では、「実習・実習指導」「ボランティア・行事参加」の2項目に関しての記述が多かった。幼稚園・認定こども園においても同様に最も多い記述数がみられ、実習や実習指導をととして、養成校と連携を深めることへの意識が高かった。「充実した実習体制や実習指導を行って欲しいということと、学生に数多い現場体験を保障して欲しいという要望が高いこと」¹⁰⁾がみてとれる。

実践の場での経験は、保育専門職を目指す学生の成長に大きく機能するものであり、その環境を教育の場として整えることで、学生の学びが深まることは言うまでもない。日々、複雑多様な保育が展開される実践の場において、実習教育のさらなる充実を図ることが求められている。

Ⅳ. 実習教育における学習環境

実習を教授—学習過程に基づく教育の場ととらえた時、その環境はどのような特性を持っているだろうか。

一般的な教育場面における授業の展開は、学習者に対する教授者の働きかけから始まることが多い。教える者（教授者）が学ぶ者（学習者）に教材や題材を投げかけ、それを受けて学習者が自分の考えや意見を表出する。教授者はそうした学習者の考え方や行動を認識し、評価して、次の働きかけを行う。このように、教師の計画性に基づいた教授の営みと、学習者の自発性に基づいた学習の営みが相互主体的に絡み合って成立するものである。

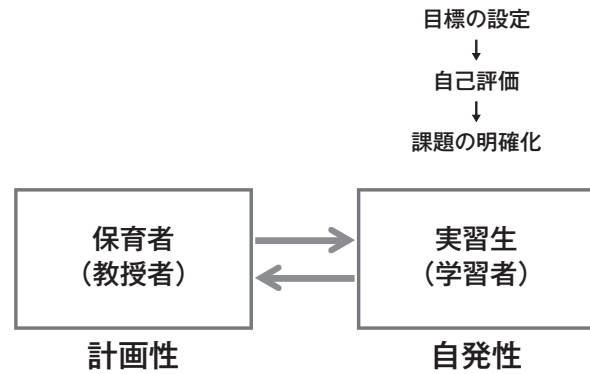


図1. 実習教育における教授者—学習者の関係

一方、実習では、実習生（学習者）が保育の場面において生じた疑問・質問を保育者（教授者）に投げかけ、そこから学びが始まることが多い。実習生の自発性が求められる学習環境にあるといえる。

図1に、実習教育における教授者—学習者の関係を示した。

実習では、学習すべき教材が系統的に提示されることは難しい。教授者となる実習先の保育者は、複雑かつ多様な保育場面に対応しながら個々の学生との教育的関わりを展開しなければならない。しかもその環境は、時間や保育の流れとともに変化していく。実習に取り組む学生は、慣れない学習環境の中で、自ら目標を設定し、結果を自己評価し、自己課題を明確化するという学習者主体の作業に取り組むこととなる。実習は、このような不確定な学習環境の中で展開されることが多く、極めて高度な学習が必要となる。

このような学習過程において、「学ぶ」「知る」という作業は、実習生の意欲や働きかけによってより豊かになるといえる。主体性や積極性が求められる環境にあるが、近年の学生にとっては課題となることが多い。藤岡（2001）は、臨床実習において、「教える」ということ、「わかる」ということはどういうことかについて言及している。それは、「教師が示そうとしていることの意味を学生がつかもうとして努力する知的協力によって可能になる」「知るということは「教師と学生の協働作業」なのである」¹¹⁾。養成校における実習事前指導では、実習に取り組むためのマナーや身だしなみ等、基本的なことを伝える一方で、その視点を学生に伝えていく必

9) 姫野完治 2013 学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー 大阪大学出版会 p. 76

10) 前掲7) p. 297

11) 藤岡完治・安酸史子他著 2001 学生とともに創る臨床実習指導ワークブック 医学書院 pp. 67-68

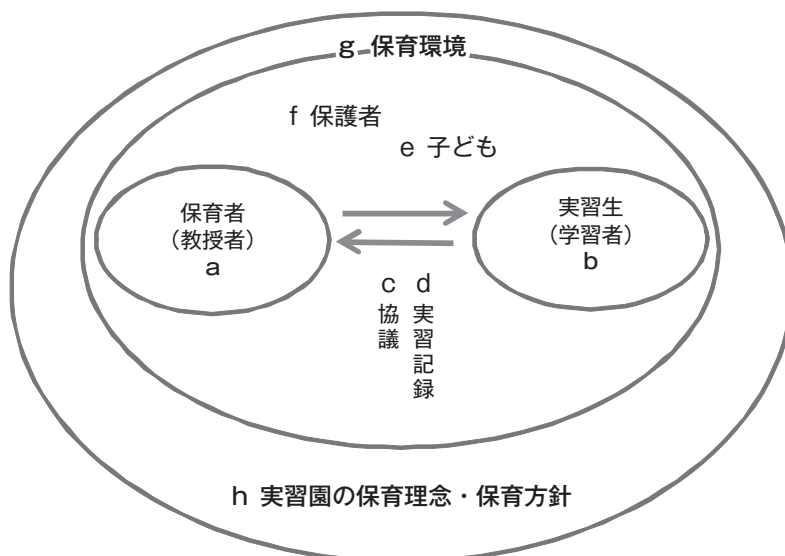


図2. 保育者養成実習における学習環境

要がある。

保育者養成実習を実習生の「学習する場」ととらえ、その環境を図2に示した。

教える者としての保育者 (a)、学ぶ者としての実習生 (b)、その教育活動の媒体として、協議の時間 (c) や実習記録 (d) があげられる。そして、子ども (e)、保護者 (f)、それを取り巻く保育環境 (g) があり、様々な関わりの中で学びを深めていく。その学びの土台となるのが、実習園の保育理念や保育方針 (h) である。

米沢 (2010)¹²⁾ は、小学校での教育実習を経験した実習生を対象に質問紙調査を実施し、「実習生の力量形成と実習校の組織風土、指導教員の指導・支援が弱い相関関係にあることを明らかにした」上で、それらが「実習生の教師としての力量形成にとって教育実習が意義あるものとなるかどうかの鍵を握っている可能性」を示唆している。保育者養成実習においても同じ視点が考えられる。加えて、学校教育の場とは異なる保育の現場では、複数担任制や異年齢保育の導入等、保育形態の違いにより、学習環境はさらに複雑であるといえよう。

自己効力理論 (Bandura, 1977) を実習教育に適用した森 (2003, 2005) の研究¹³⁾では、実習に取り組む学生の自己効力感と実習評価との関連を明らかにしている。そこでは、「自信をもって積極的に仕事を遂行する」性格特性のある学生は、実習後の自己評価において、明るく快活に実習に取り組むことができた意識していることが示されている。また、積極的に仕事を遂行する性格特性があり、実習後の自己評価において成功感を得た学生は、実習先からフィードバックされた実習評価点が安定的に高いという結果を得た。これらのことから、実習において主体的に取り組むことのできる学生は、設定された課題や目標に対して、たとえ困難な状況であったとしても積極的な対処行動をとることができると推測された。一方で、自分の能力を高く評価する傾向がある学生は、そうでない学生よりも評価点が低い、という結果となり、実習では、高い能力認知は望ましい結果を導くとは限らないことが明らかとなった。ここに、実習特有の学習環境があると考えられ、謙虚に学ぶ姿勢が学習者 (実習生) に必要であることが認識できた。

12) 米沢崇 2010 教育実習における実習校の組織風土と指導教員の指導・支援の検討 奈良教育大学紀要第59巻第1号 (人文・社会) p. 250

13) 自己効力感とは、個人の能力に対する確信であり、社会的認知理論の主要な概念として位置づけられている。特定の行動に影響する「特性的自己効力感」と個人や行動に長期的に影響を及ぼす「一般的自己効力感があるが (Bandura, 1977; 坂野・東條, 1986, 他)、本研究では人格特性としての一般的自己効力感と実習自己評価との関連をみるために、一般性自己効力尺度 (坂野・東條, 1986) を用いた。この尺度は、①行動の積極性、②失敗に対する不安、③能力の社会的地位付けの3因子構造となっており、いずれも「行動・能力に対する判断」という点で共通するものである。森知子 2003 保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連—保育者養成校における実習教育プログラムをととして— 臨床教育心理学研究 vol. 29, No. 1 pp. 31-41

—— 2005 セルフ・エフィカシーの違いからみた実習の成功感と実習評価の特徴 聖和大学論集第33号 A pp. 183-192

このような特有の側面を持つ実習を、森下ら(2010)¹⁴⁾ は状況的学習論の立場からアプローチしている。そこでは、実習における「学習」を、学習者の知識や技術の変容だけではなく、「学習者とそれを囲む環境との関係の変化」として捉えている。小学校における実習生の学習過程と学習環境との関係を検討する中で、教育実践の場における「学習の制約」について言及されていることは興味深い。森下ら(2010)は、教育実践の場において、学習者からは制御できないものとして、2つの側面をあげている。1つは、教育実践が実習生の学習の希望(対象、範囲、時間など)に沿って構成されるのではなく、「担当教員が行っている教育実践がそのまま学習の対象になる」こと、もう1つは、担当教員による教育実践の導きの有無である。「実習生の学習は、担当教員が行う教育実践の中に学習の機会が存在し、且つ、実習生に担当教員によるその教育実践へ導きがある時に、初めて成立するものであると考えられる」(森下ら, 2010)。実習の場における高度な学習環境の実態が、ここに示されているといえる。

V. 実習教育と保育者の専門性

—保育者—実習生関係からみえること—

このような実習特有の学習環境の中で、実習生は何を学ぶのか。ここでは、実習を通した学生の学びを考察する。さらに、その学習活動の基盤となる「保育者—実習生関係」が、保育者の専門性の構築に寄与する可能性について考える。

1. 実習生の学習内容

実習では、さまざまな実践場面をととして、「子ども理解」「保育環境」「保育内容」「保護者支援」「職業倫理」「保育専門機関としての社会的役割」等、多様な保育のあり方を学ぶ。ここでは、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(2013(平成25)年雇児発0808第2号 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知)の別紙3「教科目の教授内容」をもとにして、保育所実習における実習生の学習内容を図示した(図3)。

実習生の学習内容は多岐にわたるが、中でも、「子

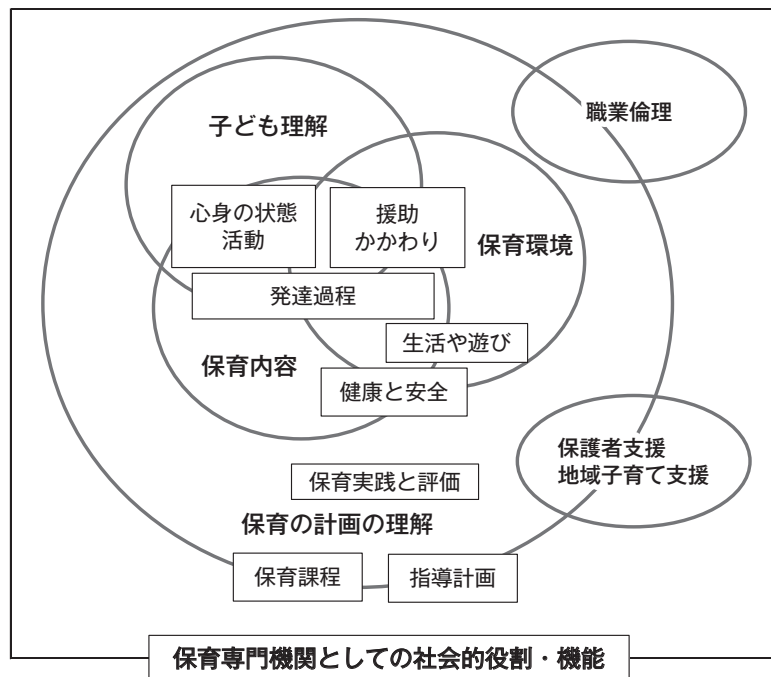


図3. 保育所実習における学習の内容

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」

(平成25年 雇児発0808第2号 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知) 別紙3「教科目の教授内容」保育実習Ⅰ〈保育所実習の内容〉、保育実習Ⅱ〈内容〉をもとに筆者が作成

14) 森下覚 他 2010 教育実習における学習はどのように構成されているのか—教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス— 教育心理学研究第58巻第1号 pp. 73-74

なお、引用部分においては、実習生について調査協力者4名のうちの「実習生D」、担当教員について調査協力者4名のうちの「CT4」の表記であるが、省略して記した。

どもの活動」と「子どもへの援助やかかわり」を学ぶことは、実習生が最も顕著に習得する学習成果としてあげられる。実習生は、実習記録の記載項目となっている「子どもの活動」と「保育者の援助」を書くことで、保育の現象を客観的に捉えることが必要となる。そこでは、表面的な子どもの活動や保育者の援助のあり方だけでなく、子どもの活動の意味や保育者の援助の意図を読み取ることが大切な視点となる。一つの場面を深く掘り下げ、考察し、学びにつなげていくことができる実習生と、表面的な事象の感想だけにとどまる実習生がおり、指導の難しさが存在するが、そこに保育者の教授が加わることで実習生の理解が深まる。

実習生（学習者）と保育者（教授者）との協議では、保育場面における子どもの思いや保育者の援助の意図を考察することが必要である。理論に裏付けされた実践のあり方を言語化し、保育場面から繰り出される一つ一つの保育の意味を読み取れるよう、実習生を導く教授のあり方が求められる。

2. 実習記録を媒体とした教育活動

日々の複雑多様な保育実践の中にあって、保育者と実習生が直接的に対峙して、教え学ぶ環境をつくり出すことは、時間的に難しいこともある。そのような教育環境にある実習においては、実習記録を媒体として、保育者（教授者）が実習生（学習者）の学習内容を読み取り、指導を展開していることが多いと考えられる。

実習生は、保育者との協議や実習記録を書く行為をとおして、様々な保育場面に対応し、子どもを主体とした保育のあり方を具体的に学んでいく。

子どもを主体とした保育では、「させる」「指導する」「指示する」といった援助はあまりみられない。このことを実習生は、実習記録を書くことで学ぶことになる。実習記録を作成する行為をとおして、保育者の援助の内容を的確に表現する言葉の使い方を学んでいく。保育者の行う援助は、子どもにとってどのような意味があるのか、保育者は子どもに何を育てたいと思っているのか、保育者の願いは何か、といった保育者の援助の意図を絶えず考えながら記録を作成する。子どもと保育者のかかわりにおいて、「ともに」「一緒に」という存在としての子ども

理解を深めていくことが期待される。

実習記録は学生が体験したことや考えたことを記す「学習活動の記録」であり、自らの保育観を育てる作業でもあるといえる。このように、効果的な実習教育が展開されるためには、実習記録が重要な媒体資源となり、実習生自身が自分の気づきや学びといった学習内容を整理し、適切に記録することが必要となるが、一方で、実習生は、実習記録を作成することに困難を感じる傾向がある。書く力を養うことは、養成校としての責任であり、課題でもあると考えている。

3. 保育者—実習生関係

実習特有の学習環境の中で、実習生は、子どもや保育者、子どもの保護者など、保育の場での人との関わりを通して、自己の価値観を見つめなおす機会となる。また、実習先の保育理念や保育方針を理解することにより、その価値観の中で自己の行動遂行を絶えず振り返る姿勢が必要となる。保育理念、保育方針の中に身を置き（図2）、その価値観の中で、自分にできること、自分をどう生かしていくのか、という姿勢が絶えず問われる存在であるといえる。

このような学習過程に基づく実習教育を通して、専門性に基づく保育実践が明らかになると考える。三島（2009）¹⁵⁾ は、小学校での教育実習における学習者と教授者の関係について、「授業検討会や指導案の作成時などを通して、指導教員から多くの指導を受ける機会を持つこと（中略）当然厳しい指導を受ける機会も存在する」ことを予想し、批判的な意見を受けることが実習生にとってのストレス体験になり得る一方で、「自己の授業の問題点を真摯に受け止め、改善していくことは教師の成長には必要不可欠」であると述べている。

保育者養成実習では、保育を学ぶ学生が、子どもや保育の場にとって、「今の自分はどうか」という意味を絶えず問い続け、学び続ける姿勢を育てることができる。自ら目標を設定し、自己評価し、自己課題を発見するという高度な学習環境は、自立した学習ができる力を育てることにつながる。そこに、保育者との有機的な関係性が加わることで、効果的な教授—学習過程が展開される。

保育の実践者であり、学習の促進者でもある保育

15) 三島知剛 2009 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ、授業観察力の変容 日本教育工学会論文誌 33(1), p.79

者は、教授者としての役割をとおして、自身の保育を振り返り、保育の意味を考える機会となり得るといえる。実習教育の場合は、保育の技術や理論を知る機会となると同時に、教える者と学ぶ者の相互主体的な関わりの中で、保育者としての成長・発達が期待される環境にあり、そこに、保育の質の向上に寄与する要素があるのではないかと考えられる。保育の質に影響を与える保育者の専門性は、実習教育におけるこのような教授—学習過程に基づく実習生の学びから生起すると考える。

Ⅵ. まとめ

本稿では、保育者養成実習を教授—学習過程という教育現象としてとらえ、実習生（学習者）の学習環境の特性を考察した。さらに、その教育環境における保育者（教授者）と実習生（学習者）の関係性が、保育者の専門性の構築に寄与する可能性について提言した。

保育の質の向上が求められる中、保育者の専門性を高める養成教育のあり方が問われている。18歳人口の減少や生活環境の変化といった社会的背景の中で、保育者を志す学生の質も多様化している。「どのような人材を育てるか」ということは、「保育の質をどのように担保するのか」ということであり、養成校と保育現場の連携による実習教育の充実がその礎になると思われる。

教授心理学や学習科学では、教授法や指導法だけでなく、近年では学習過程に焦点を当てた考え方が注目されている。「教授活動は、必ずしも知識を学習者に伝達することだけではなく、学習者自らが自発的に理解しようとする活動を、教授者がいかに適切に支援するかという観点が重視されている。」¹⁶⁾

実習生の学びのプロセスをサポートしていく学習環境のあり方、学習への動機づけを高める実習教育のあり方を養成校と保育現場が連携し、構築していくことが必要であると考えられる。その方策を探ることで、実習教育のさらなる質の向上が可能となる。実習における保育者—実習生の有機的な関係性の中で生じる「学び」の内容は、保育の質の向上に寄与す

るとともに、専門性に基づく保育の実践を明らかにする一つの要素になると考えている。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 2012 学びの心理学 授業をデザインする 左右社
- 姫野完治 2013 学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー 大阪大学出版会
- 保育士養成課程等検討会 2010 保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）
- 藤岡完治・安酸史子他著 2001 学生とともに創る臨床実習指導ワークブック 医学書院
- 一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会編著 2013 平成24年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み— 一般社団法人全国保育士養成協議会
- 2014 前掲（第2報）
- 三島知剛 2009 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ、授業観察力の変容 日本教育工学会論文誌 33(1), pp. 71-81
- 森知子 2003 保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連—保育者養成校における実習教育プログラムをとおして— 臨床教育心理学研究 vol. 29, No. 1 pp. 31-41
- 2005 セルフ・エフィカシーの違いからみた実習の成功感と実習評価の特徴 聖和大学論集第33号 A pp. 183-192
- 森下覚 他 2010 教育実習における学習はどのように構成されているのか—教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス— 教育心理学研究第58巻第1号 pp. 69-79
- 大島純他編著 2006 教授・学習過程論 学習科学の展開 財団法人放送大学教育振興会
- 大津泰子 2010 保育士の専門性を高めるための課題—保育士養成の動向から— 近畿大学九州短期大学研究紀要 (40), 13-26
- 坂本昭 2009 教師教育制度改革動向—「大学における教員養成」の視点から— 福岡大学研究部論集 A9(4), pp. 15-24
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会全国保育協議会 2008 全国の保育所実態調査報告書
- 高垣マユミ編著 2010 授業デザインの最前線Ⅱ—理論と実践を創造する知のプロセス— 北大路書房
- 米沢崇 2010 教育実習における実習校の組織風土と指導教員の指導・支援の検討 奈良教育大学紀要第59巻第1号（人文・社会） pp. 245-251

16) 大島純他編著 2006 教授・学習過程論 学習科学の展開 財団法人放送大学教育振興会 p. 136

要 約

「子ども・子育て支援新制度」が2015（平成27）年度より本格施行される。保育をめぐる制度改革の中で、保育者（幼稚園教諭及び保育士）の役割は今後さらに多岐にわたることになり、保育者の専門性を高める養成教育のあり方を検討していく必要がある。養成課程において、理論と実践を統合させる実習は、極めて大きな教育的意義を有するものであり、実習における実習生の学びの内容は、保育者の専門性を明らかにするひとつの要素になると考えられる。

本稿では、保育者養成実習を教授—学習過程に基づいた教育の場ととらえ、実習生の学習環境の特性について述べる。そのうえで、実習における学習過程から生起する実習生の学びの内容を考察する。さらに、実習教育の基盤となる保育者（教授者）—実習生（学習者）の関係性が、保育者の専門性の構築に寄与する可能性について提言する。

キーワード：保育者養成、実習教育、教授—学習過程、保育者の専門性